

RECHERCHE
& FORMATION

Recherche et formation

55 | 2007

La question des contenus en formation des
enseignants

LENOIR Yves, BOUILLIER-LOUDOT Marie-Hélène
(dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de
formation*

Ste Foy : Presses de l'université Laval, 381 p.

Anne-Marie Chartier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/918>

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 octobre 2007

Pagination : 151-155

ISBN : 978-2-7342-1091-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Anne-Marie Chartier, « LENOIR Yves, BOUILLIER-LOUDOT Marie-Hélène (dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation* », *Recherche et formation* [En ligne], 55 | 2007, mis en ligne le 07 octobre 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/918>

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

LENOIR Yves, BOUILLIER-LOUDOT Marie-Hélène (dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*

Ste Foy : Presses de l'université Laval, 381 p.

Anne-Marie Chartier

RÉFÉRENCE

LENOIR Yves, BOUILLIER-LOUDOT Marie-Hélène (dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Ste Foy : Presses de l'université Laval, 381 p.

- 1 Yves Lenoir (université de Sherbrooke) et Marie-Hélène Bouillier-Oudot (école nationale de formation agronomique de Toulouse) ont dirigé un gros livre, foisonnant, paradoxal, passionnant qui arrive à point nommé, alors que les IUFM rejoignent les universités. En effet, avec la mise en place européenne des LMD (licence-mastère-doctorat), le « concept » de curriculum a fait une entrée en force dans les dispositifs institutionnels, alors qu'il était quasi absent du vocabulaire et du mode de pensée des chercheurs. Selon une recherche américaine de 1986 (*Curriculum Research in Europe*), le terme « curriculum » est inusité en francophonie, où l'on parle de didactique d'une part et de programme ou de cursus d'études d'autre part, ce qui explique peut-être l'obsession française du « rapport au savoir ». Mais peut-on transmettre des savoirs professionnels comme on transmet des savoirs académiques ?
- 2 Les finalités de l'université et son rapport aux formations professionnelles sont au cœur du débat historique que retracent Claude Lessard et Maurice Tardif. Le modèle « oxfordien » de Newman visait une éducation libérale, de culture humaniste (ou, dans les versions progressistes, de conscience citoyenne). Il s'est longtemps opposé au « modèle

Humboldt » formant des savants « à l'allemande », valorisant la recherche fondamentale. Mais ces deux modèles n'avaient que faire de la formation professionnelle, renvoyée aux employeurs, alors que le modèle utilitariste américain qui semble aujourd'hui l'emporter (modèle Whitehead) s'est appuyé sur les facultés de médecine, pour défendre l'idée de formation pratique (clinique) de haut niveau. Se référant à l'idée de savoir utile (Stuart Mill), il distingue entre l'efficacité, qui peut être de routine, et la compétence, qui réunit habileté et savoir rationnel. Il y aurait donc formation professionnelle dès qu'un dispositif institutionnel rompt avec la simple recherche de l'efficacité par l'action, par apprentissage sur le tas ou mise au travail (J.-M. Barbier). Mais le dispositif peut être centré sur les savoirs, sur l'apprentissage ou sur les compétences. Le premier modèle est celui de l'articulation-application de la théorie à la pratique, le second, celui du transfert de savoir-faire à de nouvelles situations, le troisième (référé à Wittorski, 1997, 1998), celui de la professionnalisation. Seul ce dernier exigerait une réelle formalisation des pratiques, et pas seulement une réflexion après-coup sur l'expérience.

- 3 Cependant, l'analyse de 47 curriculums de formation (Xavier Roegiers) dégage des variables ignorées par ces modélisations « théoriques » : variables politiques qui pilotent les arbitrages entre les offres institutionnelles et les demandes individuelles ou collectives, variables pratiques qui permettent ou non de négocier un curriculum selon une logique de projet. Celle-ci n'est possible que pour des formations restreintes, « à la carte », et non pour des populations tout-venant. La logique d'expertise (référée à Le Boterf, De Ketele), avec des savoirs transmis par la parole d'experts, s'impose donc souvent pour des motifs moins pédagogiques qu'institutionnels. Le développement du praticien réflexif ne serait pas une question de savoir-faire, mais de pouvoir-faire. Même constat pour M.-H. Bouillier-Oudot qui analyse comment, dans les filières agricoles, la naissance d'une discipline, « génie écologique » se traduit en nouvelles formations (BEPA « Entretien en espace rural », BTSA « Gestion et protection de la nature »), après bien des négociations et compromis entre le Ministère et les représentants de la profession. Malgré cette logique jacobine descendante, chaque établissement interprète l'injonction politique selon ses ressources locales, d'autant que les débouchés de ces formations sont encore hypothétiques. Comment imaginer des métiers qui n'existent pas encore ? On trouve donc sous le même label des formations fondées tantôt sur des prescriptions technicistes, tantôt sur la négociation sociale, tantôt sur la critique radicale d'une agriculture destructrice de l'environnement de façon rédhitoire. Quelle formation imaginer pour une profession socialement nuisible ? On se souvient des ravages produits dans la formation des maîtres par la vulgate sociologique enseignant que l'école était faite pour reproduire ou aggraver les inégalités sociales.
- 4 Pour Danièle Raymond (université de Sherbrooke), si la formation des enseignants se démarque fortement de toutes les autres, c'est bien plutôt à cause des préconceptions sur le métier d'enseignant, forgées par des milliers d'heures d'école et partagées par toute la société scolarisée (Lortie, 1975 ; Kagan 1992). D'après une synthèse de travaux anglophones (Borko et Putman, 1996), l'expérience d'ancien élève l'emporte partout, que l'on considère les savoirs disciplinaires, didactiques ou pédagogiques, les connaissances ou les croyances liées aux concepts, à l'agencement des savoirs (en mathématiques, littérature, histoire, sciences, etc.), aux buts et moyens de l'enseignement, aux capacités des élèves, au rôle de l'enseignant. Ainsi, les futurs maîtres du primaire croient que la participation de l'élève garantit l'apprentissage, quelle que soit l'activité, les futurs professeurs font confiance aux stratégies discursives (si le prof qui parle l'intéresse,

l'élève apprend). Les enseignants novices écoutent donc avec scepticisme les cours qui remettent en cause ces préconceptions, alors qu'ils cherchent et trouvent dans les stages des confirmations de leurs « intuitions ». C'est que la définition molle du concept de compétence ne clarifie guère les échanges entre formateurs et formés. D'après Larose, Lenoir, Roy et Spallanzani (université de Sherbrooke), pour les chargés de cours et les étudiants, le mot « pédagogie » renvoie à l'acte d'enseignement, celui de didactique désigne l'outillage et les savoirs propres à une matière. Pour les professeurs d'université, c'est au contraire la didactique (de leur champ de recherche) qui inclut la pédagogie. Comme la formation est organisée sur le cadre disciplinaire des spécialités universitaires, malgré le curriculum prescrit par le Ministère qui récuse cette fragmentation, le concept de compétence ne trouve d'ancrage que dans les stages pratiques, pour désigner la capacité à reproduire les situations observées.

- 5 C'est bien cette formation par imitation-reproduction que les curriculums les plus récemment élaborés, comme à Genève, cherchent à réduire. Une formation n'est pas crédible si elle fait ce qu'elle réproche, juxtaposer cours et stages et proscrire les pratiques réelles pour prescrire des pratiques rêvées. Le module analysé par Olivier Maulini cherche à articuler les savoirs (apports théoriques) et l'expérience (stages, compagnonnages, projet, journal de stage). Mais la façon dont les étudiants ou les formateurs s'investissent suit rarement la prescription des curriculums prescrits qui déjouent plus aisément les obstacles « sur le papier » que sur le terrain. Il vaut donc la peine d'en savoir plus sur le cahier des charges suivi par les formateurs qui encadrent ces stages (maîtres-formateurs temporaires ou titulaires pour le primaire, conseillers pédagogiques ou tuteurs pour le secondaire). D'après une enquête exploratoire prometteuse, conduite à l'IUFM de Lille (Bourdoncle, Fichez), aucune stratégie institutionnelle visant une explicitation rationalisante ou la prescription de standards ne se dégage clairement, la formation par identification et l'imitation demeurant bien plus forte qu'on pourrait s'y attendre.
- 6 La sociologie anglo-saxonne nous a appris, en effet, que les réformes curriculaires, en particulier le passage d'un curriculum sériel juxtaposant les disciplines à un curriculum intégré, n'apportent pas forcément les résultats escomptés (Bernstein 1971, 1997 ; Young, 1997). L'article de Lenoir et Hasni synthétise les éléments multiples du débat qui oppose depuis les années 1970 sociologues, historiens, didacticiens et formateurs. Les disciplines scolaires étaient pensées comme des savoirs de vérité, assurant la formation d'esprits rationnels, ouverts et critiques (Bruner 1960 ; Gardner 1975), elles sont aujourd'hui perçues comme des constructions historiques transitoires, aux visées pragmatiques et idéologiques, scientifiquement fragiles. De ce fait, elles ont pu, soit être discréditées en tant qu'instruments de contrôle social (lignée Bernstein, Foucault, Young), soit être légitimées du fait qu'elles manifestent l'inventivité des pédagogues de terrain et l'autonomie relative de l'école (lignée Layton 1972 ; Petitat 1982 ; Chervel, 1988). Mais dans tous les cas, envoyer devant les élèves de jeunes professeurs compétents semble une gageure, tant les disciplines et leurs didactiques forment une mosaïque de savoirs définitivement hétérogènes.
- 7 Conséquence de cette hétérogénéité épistémique, les didactiques de l'histoire et de la géographie ou l'éducation civique, par exemple, sont *a priori* « sans rapport » entre elles (F. Audigier). Ces disciplines concourent sans doute à une même fin, construire une culture politique et sociale commune. Mais comment faire converger références scientifiques, compétences visées, contenus prioritaires et méthodes d'enseignement,

d'autant qu'à l'école primaire, les trois heures hebdomadaires sont écrasées par les maths et le français ? Ces enseignements sont, au mieux, un espace de sensibilisation culturelle, bien plus qu'un programme d'acquisitions cognitives didactisées.

- 8 Les savoirs sont également hétérogènes aux compétences que les référentiels savent décrire, mais pas faire acquérir, comme le souligne Maurice Sachot. D'où les paradoxes de la formation des maîtres, qui ne cesse dans ses discours de récuser comme inadéquat le modèle de la transmission scolaire (déductif, théorique, abstrait, passif, hors situation) et de prôner un contre-modèle (inductif, pratique, concret, actif, sur le terrain), alors que dans son fonctionnement c'est le modèle scolaire qu'elle a pourtant adopté (centration sur les savoirs, validation par restitution de connaissances, approche des problèmes par disciplines). La didactique professionnelle, dans la mesure où elle adopte le cadre théorique des didactiques disciplinaires, se trouve dans une impasse en cherchant à transposer les procédures et progressions conçues pour faire acquérir les savoirs scolaires à la construction et l'intégration des compétences nécessaires aux formations qualifiantes.
- 9 Devant tant d'apories, la mise au point de Bernard Rey sur les concepts de compétence, didactique, curriculum est donc la bienvenue, puisqu'en débusquant les glissements indus, elle trace les voies du possible. Aucune formation initiale ne peut donner satisfaction, puisqu'aucun curriculum ne donne l'expérience et qu'on ne peut mettre le temps et l'espace de l'action en « langage curriculaire ». L'erreur d'analyse spontanément commise est de confondre contexte discursif et situation d'action. La « mise en texte » de la pratique laisse croire que le « contexte » de l'action (en fait, la situation) fonctionne comme un discours et que sa validation serait de type « scientifique », ce qui est un leurre. De fait, une tâche a toujours des composantes hétérogènes (procédures, rappel en mémoire, automatismes, raisonnements, schèmes) et la capacité à agir n'est garantie par aucun savoir, même si elle nécessite des savoirs. Avec la notion de compétence, la didactique professionnelle tente de revenir à l'action finalisée et de réagir contre les excès scientistes de la didactisation, alors que le ressort de la formation (est mis ?) du côté des valeurs éthiques et des choix pragmatiques.
- 10 Si l'on veut néanmoins « rationaliser » les choix pragmatiques, la voie féconde est du côté des situations de simulation de difficultés croissantes. Pour Pierre Pastré, on contourne ainsi les impasses du processus décomposition-recomposition-progression, concevable et efficace pour les curriculums scolaires, mais sans pertinence dès qu'on agit dans des situations sociales non réversibles. Dans son analyse des formations conçues pour conduire des presses de plasturgie ou des centrales nucléaires, P. Pastré montre le caractère opératoire du concept de curriculum défini par B. Rey. Une simulation permet d'alléger la tâche, d'en rendre visibles les composantes prioritaires et de roder des actions en toute sécurité. Il n'est donc pas question de revenir à la formation « sur le tas », car tout ne s'apprend pas par l'action, même si rien ne s'apprend sans action. Les situations de simulation ou d'action encadrée permettent au novice d'anticiper, de hiérarchiser les buts et les actions, ce qui est d'autant plus facile que le novice peut se donner une représentation conceptuelle (et pas seulement une expérience pratique) du processus qu'il a à contrôler. Les concepts acquis théoriquement, en contexte discursif, peuvent ainsi devenir des concepts pratiques, guides d'action et de régulation. Pour concevoir une situation de simulation, la question essentielle est de savoir ce qui doit être conservé de la situation de référence, ce qui peut être supprimé, et ce qui est transformé dans cette opération où le novice travaille dans des conditions « artificielles », mais facilitatrices. On

pense inmanquablement aux jeunes professeurs dénonçant le caractère artificiel des stages en tutelle, mais les réclamant quand ils viennent à manquer. Dans les cas où la simulation est impossible ou trop coûteuse, ajoute Pastré, des études de cas (narrations discursives, documents, enregistrements vidéos) peuvent jouer le même rôle. On retrouve ainsi, comme formation de référence, la clinique prônée par Whitehead pour pousser l'université sur les voies de la professionnalisation.

- 11 Ce livre aidera donc le formateur, novice ou non, à sortir de la confusion conceptuelle entretenue à loisir autour de ces questions, et à conforter ou mettre en question ses propres pratiques de formation. Les nouveaux mastères formeront-ils des praticiens experts en clinique didactique et/ou pédagogique, concepteurs potentiels de situations de simulation efficaces ? Si les carrières offertes aux lauréats de ces CAFIPEMF « de haut niveau » se font sur le modèle des carrières médicales, les candidats afflueront. Mais on voit bien l'obstacle. Aucun budget de rêve ne se profilant à l'horizon, gageons qu'on continuera à sélectionner les formateurs sur concours académiques ou sur publications de recherche, tout en sachant les limites du modèle. Faut-il attendre que la conduite de la classe devienne aussi explosive que la conduite des centrales atomiques, pour convertir le ministre au modèle de la didactique professionnelle ?

AUTEURS

ANNE-MARIE CHARTIER

INRP (SHE)